

COMMUNICATIONS DES INVITES

CONTRIBUTION DE LA DELEGATION SUISSE

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LINGUISTIQUE. PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES (1)

La communication que j'ai l'honneur de vous faire comporte quatre parties :

1. La situation qui est la mienne dans le cadre de l'enseignement public vaudois. Pourquoi commencer par là ? Parce qu'il me semble que ce cadre institutionnel a conditionné en partie notre réflexion.
2. Notre conception de l'enseignement de l'histoire. Je dis « notre » parce qu'elle a été élaborée par un petit groupe de collègues, que j'ai le plaisir d'animer depuis quelques années. Le fait que j'apparaisse aujourd'hui devant vous comme le porte-parole de ce groupe n'est pas dû à des compétences particulières mais à l'ancienneté !
3. Exemples illustrant deux aspects de la leçon d'histoire auxquels nous nous sommes particulièrement intéressés. Dans cette perspective, la leçon d'histoire est perçue comme un ensemble méthodologique complexe que je me suis efforcé de décrire sommairement.
4. Un brève conclusion en forme de question.

1.1 Ma situation professionnelle

Je suis maître d'histoire et de géographie dans un collège secondaire (2) lausannois. Mon temps d'enseignement dans ce collège se limite à sept heures hebdomadaires.

Actuellement, j'enseigne à des élèves de 14 à 16 ans. Ce sont les deux dernières années du cycle secondaire, les deux dernières années aussi de la scolarité obligatoire.

(1) Texte d'une communication sur les travaux du groupe des MD (maîtres de didactique de l'histoire) du Séminaire pédagogique de l'Enseignement secondaire vaudois.

(2) **Enseignement secondaire** : une des trois grandes filières de formation. Est réservée à environ 30% des élèves d'une classe d'âge. Pour entrer au collège, les enfants doivent passer un examen d'admission, qui se situe après la troisième année primaire. A ce stade de leur scolarité, les enfants ont 10 ans. La durée des études à l'Ecole secondaire est de 6 ans. Les deux premières années forment ce qu'il est convenu d'appeler le « tronc commun » ou « cycle d'orientation ». A 12 ans, les élèves « choisissent » une des trois sections existantes : littéraire (avec latin), scientifique, générale. Les deux premières conduisent, après deux à trois ans supplémentaires au Gymnase, à un baccalauréat. La troisième débouche sur les apprentissages ou offre, à ceux qui désirent néanmoins continuer leurs études au Gymnase, un diplôme dit de « culture générale ».

Pour l'essentiel de mon poste, je m'occupe de formation pédagogique. Les jeunes gens qui sortent de l'Université et désirent se consacrer à l'enseignement suivent un stage de formation d'un an **en responsabilité**. Ça veut dire qu'ils enseignent à mi-temps dans les collèges et reçoivent, le reste du temps, une formation générale en psycho-pédagogie et une formation spécialisée dans deux ou trois disciplines. C'est ce que nous appelons les « didactiques spéciales ». Je suis le titulaire du poste de « maître de didactique de l'histoire » et, à ce titre, j'organise, avec deux autres collègues, un séminaire de formation. Le nombre de nos stagiaires varie, selon les années, entre 15 et 30. Nous allons également voir nos stagiaires dans leurs classes. Chaque visite est suivie d'un entretien au cours duquel nous analysons la leçon. Il est assez rare que l'entretien ne porte que sur des questions méthodologiques. Lorsqu'un stagiaire se trouve « en difficulté » dans une classe, les insuffisances de sa formation en histoire comptent moins que l'incapacité souvent constatée de se situer comme personne par rapport aux élèves et par rapport à l'Institution scolaire. Pour nous, MD, il est apparu très vite que notre arsenal méthodologique ne couvrait qu'une partie des besoins, et peut-être pas la plus grande partie.

Autre secteur d'activité : la formation continue. Nous organisons, à partir de cette année, un séminaire de formation continue en histoire. Les choses ne sont toutefois pas encore assez avancées pour qu'on puisse en tirer des éléments de réflexion intéressants.

Il résulte de cette situation professionnelle complexe que je sais ma compétence limitée dans tous les domaines où j'exerce une activité, mais je crois néanmoins à la valeur des expériences que je fais parce que ce sont les miennes !

1.2 De l'expérience quotidienne du praticien à la mise en question d'une tradition didactique.

En quoi cette expérience pratique à différents niveaux nous a-t-elle aidés à repenser notre enseignement ? C'est ce que je vais essayer d'expliquer maintenant.

L'introduction des méthodes actives dans nos classes a révélé le fossé énorme existant entre les ambitions des programmes et ce que peuvent nos élèves, entre les objectifs généraux des adultes et les motivations souvent mal formulées des élèves.

Comme MD, il convenait, pendant l'année de stage, d'apporter à des jeunes gens, dont le plus grand nombre n'a pas reçu de formation universitaire en histoire, le **soutien logistique** nécessaire pour leur éviter de tomber immédiatement dans la reproduction des modèles subis ou admis, ou encore dans le désespoir fluide du candidat à la noyade qui se laisse aller au fil de l'eau !

De notre expérience de maître de collège et des visites de classe, nous retirons la conviction que les problèmes prioritaires sont d'ordre

psycho-pédagogique, psycho-sociologique et, en dernière analyse, politique. Nous ne croyons pas que la rénovation d'un enseignement comme l'histoire aura des répercussions profondes s'il ne s'accompagne, en même temps, d'un changement d'attitude chez les maîtres, donc d'une modification du rapport pédagogique, d'une réforme de l'administration scolaire (tout au moins au niveau des établissements d'instruction), d'une participation très large des éduqués aux problèmes de formation. En bref, nous ressentons, dans notre expérience quotidienne, l'urgence qu'il y a à inventer une nouvelle manière de vivre à l'Ecole, l'urgence qu'il y a à inventer une nouvelle Ecole.

Comme MD, en revanche, dans le cadre privilégié de la formation pédagogique, nous nous sentons plus à notre aise. Le cadre institutionnel est peu contraignant. Les jeunes gens qui nous viennent sont en général bien motivés. Pour la première fois de leur vie, souvent, ils ont l'impression d'affronter, dans leur classe, une vraie réalité. Ils découvrent l'histoire en l'enseignant, et découvrent que l'histoire entre pour quelque chose dans la définition même de leur personnalité. Peu d'enseignements, je pense, au niveau secondaire, impliquent autant la personne de l'enseignant.

Dans de telles conditions, il était relativement aisé de poursuivre une réflexion sur l'enseignement de l'histoire dégagée des contraintes du maître dans sa classe.

Par rapport à ses collègues plus âgés, le jeune stagiaire, par le fait qu'il n'a ni expérience ni matériel d'enseignement déjà constitué, ne se sent pas trop dérangé dans son confort intellectuel lorsqu'on lui propose des suggestions méthodologiques qui ne s'incrivent pas directement dans la ligne d'une tradition.

Quant aux limitations d'ordre institutionnel, ni les programmes conçus par grandes tranches chronologiques ni les manuels régulièrement réédités depuis une quinzaine d'années, ne me semblent constituer actuellement des obstacles insurmontables à la novation. Dans le secret de nombreuses consciences magistrales, l'encyclopédisme fait place à l'échantillonnage motivé qui rend possible le travail en profondeur, axé sur l'activité de l'élève. Quant au manuel, il tend à devenir un ouvrage de référence parmi d'autres.

Paradoxalement, les résistances les plus sérieuses viennent des enseignants eux-mêmes et des élèves. J'ai dit, plus haut, que les jeunes maîtres sortant du Séminaire pédagogique pouvaient être considérés comme des agents de changement. Ils ne représentent, malheureusement, que la plus petite partie de ceux qui enseignent l'histoire. Le reste, exception faite d'un petit nombre de collègues, qui investit beaucoup dans l'enseignement de l'histoire parce qu'il y croit, le reste forme la **majorité silencieuse**. Si elle groupe des enseignants aux préoccupations fort diverses, qui souvent se trouvent chargés d'un enseignement d'histoire sans l'avoir choisi, il est difficile de ne pas voir en elle un énorme poids mort, sorte de ventre mou qui favorise le maintien du **statu quo**.

Quant aux élèves, que d'aucuns considèrent comme **une nouvelle classe sociale** porteuse d'espoir, nous avons l'impression, en classe, que la petite flamme de l'espoir luit difficilement à travers le voile épais multicouche, des conditionnements divers.

Une pédagogie active de l'histoire exige de l'élève un engagement, l'aptitude à prendre des responsabilités. Or, le passage d'un enseignement normatif, privilégiant les connaissances, à un enseignement qui se fonde sur l'activité des élèves, faisant donc appel à leur initiative et mettant au premier plan l'acquisition des savoir-faire, entraîne, chez ces mêmes élèves, tout au moins dans un premier temps, des sentiments d'anxiété, dont on ne sait pas toujours s'ils vont favoriser un changement d'attitude dans le sens espéré. Cette phase d'insécurité, frustrante pour les élèves et pour le maître, serait probablement beaucoup plus courte si elle n'était entretenue par l'existence simultanée de modèles pédagogiques contradictoires.

On peut donc avoir multiplié les travaux pratiques dans sa classe, on peut avoir remué ciel et terre pour fournir de la documentation, pour créer l'infrastructure matérielle qui rend possible la pédagogie active et essuyer cette remarque d'élève : « Monsieur, pourquoi vous ne nous donnez pas des cours comme monsieur qui parle à la télévision française ? » (Allusion à l'émission d'A. Castelot, **Le calendrier de l'histoire**), ou encore cette remarque qui vise plus spécialement nos efforts d'initiation à l'analyse documentaire : « Ce qu'on fait, c'est pas de l'histoire, c'est du français ou des mathématiques !... » Ces réactions d'enfants, nous avons tendance à les prendre au sérieux, car elles révèlent bien la difficulté qu'il y a à modifier le visage d'une discipline quand les élèves continuent de s'en faire une certaine image, et lorsque leur environnement, y compris l'environnement scolaire, contribue le plus souvent à faire de ces mêmes enfants des consommateurs passifs ! Elles révèlent aussi les limites d'une réflexion méthodologique qui, étant donné la spécificité de notre mandat, nous semble parfois glisser à la surface de la mer scolaire, de plus en plus agitée par des lames de fond !

N'allez pas conclure de ces considérations générales teintées de scepticisme qu'elles correspondent à notre vision des choses jusque dans les moindres détails. Nous avons heureusement rencontré des élèves et des classes entières qui se sont franchement prononcés en faveur des méthodologies actives et de leur développement en histoire. Si nous avons pu accomplir quelque progrès dans l'élaboration des travaux pratiques et dans une définition plus précise des objectifs de leçon, c'est finalement grâce à nos élèves. Mais il n'en demeure pas moins que le handicap du novateur sur le traditionaliste, on peut le mesurer au fait que le premier doit constamment apporter la preuve que, ce qu'il propose, c'est mieux. Le traditionaliste n'est jamais invité à se justifier. Par définition, tout ce qu'il fait est frappé du sceau de la légitimité.

Ayant ainsi précisé le cadre et les limites de notre travail, je vais essayer maintenant, avec tout ce que ça comporte de naïveté de ma part et d'insuffisance d'information dans presque tous les domaines, de décrire la conception d'ensemble que nous avons élaborée de l'enseignement de l'histoire, à partir de notre expérience de praticien.

2. Notre conception de l'enseignement de l'histoire.

Compte tenu de ce que nous savons sur les tendances de l'historiographie depuis une quarantaine d'années, nous avons retenu deux conclusions provisoires, qui nous ont permis de prendre nos distances par rapport à la tradition didactique (celle de l'histoire chronologique, événementielle, dynastique et guerrière), à laquelle beaucoup de collègues s'accrochent encore pour des raisons sans doute complexes qu'il serait intéressant d'analyser :

- Nous considérons l'encyclopédisme comme une chimère dangereuse, pernicieuse pour l'esprit. De toutes façons, des choix sont inévitables dans la matière historique. Il nous semble souhaitable que ces choix soient avoués, motivés et bien définis.
- Il n'y a plus de grande voie royale de la connaissance historique, mais un nombre toujours plus grand de chemins dont il est souvent difficile de dire si l'un d'eux est prioritaire, sur lesquels le temps glisse à des vitesses différentes, si vous me permettez ainsi de rendre hommage à Fernand Braudel.

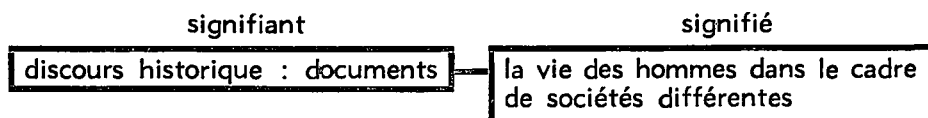
Devant une telle situation, plus d'un maître est perplexe... Alors, quoi enseigner, pourquoi enseigner l'histoire et pour qui ? Celui qui se laisse prendre au piège de ces questions doit aller chercher des raisons (des bonnes et des mauvaises) en dehors de l'enseignement lui-même. C'est ainsi qu'à la question « Quoi enseigner ? », on répondra : « Des choses qui sont utiles aujourd'hui ». Pourquoi ? Pour rendre le futur adulte attentif à sa condition d'être social et le préparer à assumer ses responsabilités dans une société qui souhaite son intégration. Pour qui ? Ici, on hésite à répondre parce qu'on ne sait pas toujours très bien si on fait référence au sujet d'éducation ou au futur employeur. Je ne mets évidemment pas en doute la légitimité de telles questions. Elles doivent être posées, mais pas aux maîtres d'histoire seulement. Elles renvoient aux objectifs généraux de l'enseignement qui sont l'affaire de tous. Entendons par là qu'ils sont l'affaire des principaux partenaires de la communauté éducative. Or, les finalités éducatives ne permettent de résoudre que très partiellement les problèmes spécifiques à un enseignement, d'autant plus qu'elles sont terriblement vagues, et qu'en vertu même de leur généralité, chacun tend à les interpréter selon son bon plaisir.

Dans ces conditions, pourquoi ne pas interroger l'enseignement lui-même ? L'enseignement de l'histoire, c'est quoi au juste ?

Obnubilé par les personnages de marque, par les événements qui font du bruit, par ce qu'évoque de vie palpitante les documents, le maître oublie trop souvent cette évidence banale : l'histoire, pour celui qui l'enseigne, c'est d'abord **un langage**. En conséquence de quoi l'objectif prioritaire du maître d'histoire sera l'initiation des enseignés à l'analyse et à la production du langage historique. Comment se forme le langage de l'histoire ? On aimerait évidemment pouvoir répondre à cette question, mais chacun se rendra compte qu'elle ouvre un vaste champ de recherches, que les outils forgés par le linguistique devraient cependant permettre de défricher en partie.

A ce stade de mon exposé, il me semble honnête de préciser que je ne suis aucunement un spécialiste de la linguistique... Mais on pourra juger de la fécondité d'une telle hypothèse de travail en s'interrogeant sur la pertinence ou l'inanité des remarques suivantes :

Un langage est un « signifiant » qui renvoie à un « signifié ». Dans le domaine de l'histoire, qu'est-ce qui correspond au « signifiant », qu'est-ce qui correspond au « signifié » ? Le schéma ci-après donne la réponse :



D'où plusieurs types de questions et de remarques :

Comment s'articule le discours scientifique de l'histoire ?

Peut-on dresser un inventaire de ses cadres conceptuels ?

Une sémiologie du discours historique ne devrait-elle pas être entreprise, si ce n'est déjà fait ? Existe-t-il, en histoire, des catégories qui seraient comme l'équivalent des **universaux** du langage ? Que sont au juste, ces notions abstraites qui ont nom chronologie, généalogie, représentation cartographique, cadre de classification, définition, schéma, graphique ? L'histoire n'est-elle pas faite aussi de **champs sémantiques** qu'il est possible de reconstruire sur la base de règles logiques aussi simples que précises ? (cf. les exemples donnés en annexe).

Le discours historique s'appuie sur des documents. Plus exactement, il est construit sur et à partir des documents. Mais l'analyse de ces documents ne relève-t-elle pas aussi de sémiologies particulières ? Qu'on pense un instant aux questions posées par l'identification, le classement et la datation des objets, ou la lecture analytique des images et des films.

Si le langage historique est le point d'ancrage essentiel de l'enseignement, peu importe, à la limite, le signifié (c'est-à-dire le choix

du contenu). Tout sujet d'histoire, dans la mesure où il a pu être suffisamment élaboré par la recherche, s'exprime à travers un langage dont la richesse est fonction de la pertinence des questions posées par l'historien et de l'abondance et de la diversité des documents.

Bien entendu, le choix des contenus n'est pas indifférent si on pense à l'âge des enfants, à leurs motivations, aux objectifs généraux. Sur ces points particulièrement, l'apport de nos collègues belges à la rénovation de l'enseignement de l'histoire nous semble riche de promesses. L'enseignement thématique, qui résout à la fois le problème du choix et de la structuration des contenus, nous apparaît comme une hypothèse pédagogique irremplaçable.

Si l'histoire est un langage, la maîtrise de ce langage est liée à l'intériorisation implicite ou explicite de ses catégories générales et de leur systématisation. On peut d'ores et déjà affirmer qu'il ne peut s'agir des jalons posés par les historiens positivistes sur le chemin de l'histoire dynastique et événementielle. La mémorisation préalable des faits, des noms des grands personnages et des dates n'est pas indispensable à la compréhension et à la production du discours historique. Mais je concède volontiers que cette mémorisation permet souvent de gagner du temps. On peut aussi donner une justification idéologique à la rétention des références culturelles (Jeanne d'Arc, Guillaume Tell).

C'est dans la mesure où les traits spécifiques du langage historique auront été mieux définis qu'il sera possible à la fois de délimiter plus exactement le champ de l'enseignement et de jeter des ponts en direction des disciplines voisines.

Les partisans de la pédagogie active encouragent parfois les maîtres d'histoire à substituer à l'enseignement historique **le travail historique**. De là, à voir dans chaque élève un **historien en herbe** il n'y a qu'un pas. Mais, en fait, il y a une disproportion évidente entre l'activité du chercheur et celle d'un élève d'école secondaire. Qu'on pense un instant à la technicité des méthodes modernes de datation ou à l'érudition indispensable pour authentifier les documents anciens. Tout au plus pourrait-on voir, dans certains travaux, des exercices de simulation de recherche. En assignant à l'enseignement de l'histoire un objectif spécifique (l'initiation au langage de l'histoire), on ne sort pas du champ de ce qui est utile à tous, on ne nourrit pas d'ambitions démesurées et on prépare probablement d'autant mieux les futurs chercheurs éventuels.

Si le langage historique est un **signifiant**, qui renvoie à un **signifié**, que l'on peut définir globalement par **la vie des hommes dans le cadre de sociétés différentes** (avec, bien entendu, une priorité pour notre société occidentale), la connaissance de l'histoire comme langage est de toute première importance si l'on désire atteindre, par

la médiation d'un travail pédagogique authentique et efficace, certains objectifs généraux de l'École rénovée telle qu'elle s'édifie un peu partout en Europe, en particulier dans le pays qui a la générosité de m'accueillir, chez nos voisins français, et outre-Atlantique, chez nos amis du Québec.

Les considérations théoriques développées plus haut peuvent être facilement illustrées par quelques exemples qui permettront de comprendre plus facilement l'intérêt qu'il y aurait à essayer d'appliquer à l'enseignement de l'histoire ce qui, dans le modèle épistémologique élaboré par la linguistique, semble immédiatement transférable et transposable.

3. Anatomie de la leçon d'histoire considérée sous l'angle méthodologique. Deux exemples d'application à l'histoire de concepts linguistiques.

3.1 Les différents niveaux de la leçon d'histoire au plan méthodologique

Les notes qui suivent, de même que les exemples en annexe, ont été remis sous forme de notices multicopiées aux collègues réunis à Esneux. Notes et exemples ont été commentés brièvement. Il nous a semblé utile d'assortir les notes et les exemples de commentaires écrits qu'on trouvera sous chiffre 3.2. Ces commentaires résument ce qui a été dit oralement et cherchent à répondre à certaines questions posées par l'assistance.

A. LES DOCUMENTS ET LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

A 1. Les documents bruts

- les vestiges matériels (objets usuels, armes, édifices, etc.)
- les textes
- le matériel statistique (XIX^e, XX^e)
- les enregistrements sonores
- les images, les films (cinéma, vidéo)

A 2. Les documents construits

- les tableaux chronologiques
- les généalogies
- les statistiques rétrospectives (avant le XIX^e)
- les courbes et les diagrammes
- les cartes et les transparents combinatoires

A 3. Les documents pédagogiques (ont pour fonction de faciliter la communication)

- les plans de leçon
- les questionnaires, les guides de recherche
- les cadres de classification
- les schémas d'organisation et de fonctionnement
- les cartes muettes

Aspect pédagogique : la liste ci-dessus (non exhaustive) répond à la question : « Avec quoi fabriquer une leçon d'histoire ? ».

Suivant les établissements, maîtres et élèves disposent d'une **banque d'informations** plus ou moins riche. Ne pas oublier les ressources documentaires qui existent dans les musées et, plus généralement, dans le milieu où vit l'enfant.

B. L'OUTILLAGE CONCEPTUEL

Il constitue parfois le **corpus** d'un dictionnaire spécialisé.

Cf., par exemple, C. Bertelsmann Verlag, **Grundbegriffe der Geschichte**.

Une lecture analytique du texte des manuels permet de mettre en évidence cet outillage conceptuel par la constitution de **champs sémantiques et/ou lexicaux**.

Aspect pédagogique : c'est le niveau des **connaissances de base** (vocabulaire technique et notions fondamentales).

Annexes : 2 exemples de restructuration par « champs sémantiques » de l'information contenue dans divers chapitres du manuel de l'élève.

C. LE DISCOURS HISTORIQUE PROPREMENT DIT

C1. Celui de l'auteur du manuel, par exemple, ou le cours du maître.

C2. Celui produit par l'élève en combinant A et B.

Aspect pédagogique : c'est le niveau de la **construction**. Elle requiert des **qualités créatives** (formulation des hypothèses) et le souci constant de la **vérification**, aptitude qui se fonde sur la capacité d'évaluer, de juger.

D. LE METALANGAGE

Description de A, B ou C au second degré, par exemple sous forme de schéma. Le métalangage met en évidence le système conceptuel sous-jacent au discours historique. Lorsqu'il se réfère à une image ou à un objet, il apparaît comme le « double conceptualisé » de l'image ou de l'objet.

Aspect pédagogique : c'est le niveau privilégié de l'acquisition des **savoir-faire** (compréhension, analyse, synthèse, jugement).

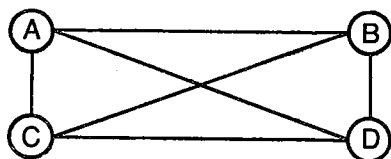
Annexes : 1 fiche sur « La libération du paysan en 1789 »

2 fiches comportant :

— des articles de dictionnaire

— la « traduction » des articles sous forme de schémas.

N.B. Dans la pratique pédagogique quotidienne, A, B, C, D se combinent selon un schéma complexe :



Pour ce qui est du sens à donner aux aptitudes et savoir-faire mentionnés plus haut (qui appartiennent en général au domaine cognitif), on pourra se référer à l'ouvrage de Benjamin S. BLOOM ; **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, Education Nouvelle, Montréal 1969, tome I, pp. 220 - 229.

3. 2 Commentaires

Le niveau A :

Présente une classification élaborée à des fins pédagogiques. Le terme « document » est utilisé dans un sens large. Il désigne ici les supports matériels de la leçon d'histoire. L'utilisation extensive (abusive ?) de ce terme ne vise pas à escamoter la notion de document au sens strict où l'entend l'historien.

Le niveau B :

Est celui des connaissances de base. Nous ne croyons pas beaucoup aux connaissances toutes faites, mais à celles que l'on construit. Dans une telle optique, les connaissances sont généralement au terme du processus d'apprentissage. Pour l'élève, les connaissances acquises dépendent de l'efficacité des méthodes utilisées pour **traiter** la documentation mise à sa disposition. Au cours de cette phase de l'apprentissage, le maître intervient surtout comme **conseiller technique**.

S'il faut, par la suite, faire un choix parmi les connaissances acquises, nous sommes d'avis que les plus utiles sont celles qui se révèlent généralisables à d'autres sujets d'histoire, à d'autres étapes du travail de recherche ou, le plus souvent, de redécouverte d'une démarche. A cet égard, les concepts élaborés par les disciplines auxiliaires (économie politique, sociologie, ethnologie, etc.) semblent répondre plus précisément à l'idée première que nous nous faisons des **connaissances utiles**.

Les deux exemples donnés en annexe ont été élaborés à l'intention de nos maîtres-stagiaires dont la majorité n'a pas reçu de formation en histoire. Il s'agissait donc de leur suggérer une **méthode d'analyse de contenu** simple et efficace.

Les **champs sémantiques** ainsi constitués peuvent servir :

- d'instrument de planification à moyen terme (il suffirait de continuer l'exercice pour en faire un instrument de planification à long terme) ;

- de tableau notionnel dans lequel le maître choisit les éléments les mieux adaptés à l'âge des élèves ;
- de grille analytique provisoire pour constituer un dossier documentaire.

On peut se demander également si une telle méthode ne rendrait pas service aux documentalistes chargés d'élaborer un thésaurus spécialisé.

Niveau C : le discours

Qu'est-ce qui est vraiment formateur pour l'enseigné : construire un discours, même maladroit, ou se le voir imposer ? Si le discours est le stade le plus élevé de la synthèse historique, à qui profite la synthèse : à son auteur ou à celui qui, de l'extérieur, la perçoit comme un objet achevé ?

Niveau D : le métalangage

On pourrait être tenté si on se réfère aux exemples présentés en annexe, de voir dans le métalangage un nouveau terme prétentieux pour désigner ce que chaque lecteur a pu identifier sans difficulté : des schémas. Or, cette notion empruntée à la linguistique serait privée d'une grande partie de sa richesse si elle devenait, dans l'esprit du lecteur pressé, synonyme de schéma. Pour nous, elle désigne tout système de réécriture dont les règles peuvent être codifiées avec assez de rigueur pour permettre la communication.

Les meilleurs exemples qu'on pourrait citer sont les différents types de graphiques par rapport aux données numériques. Mais il s'agit là d'un secteur privilégié et relativement limité. La notion devrait pouvoir être extensible à d'autres domaines : à l'information textuelle, aux images, au langage audio-visuel.

Nous avons essayé récemment de l'appliquer à des articles du dictionnaire historique Larousse sur **La Révolution et l'Empire**. Nos élèves ne savent pas spontanément analyser et synthétiser l'information contenue dans un petit texte explicatif. La technique du résumé suppose un apprentissage. La démarche proposée aux élèves est simple, tout au moins dans sa formulation :

- inventorier les références historiques (éléments d'information) ;
- mettre en évidence les relations entre éléments au moyen des graphes :

—————→ R de causalité

—————→←————— R d'opposition

————— R (indication d'un rapport sans préciser la nature).

Le métalangage n'est pas seulement un excellent instrument d'analyse et de synthèse, ou encore une forme de représentation qui permet de lire plus facilement la cohérence logique d'une construction ; produit par l'élève qui en a assimilé le code, il laisse apparaître les difficultés de « traduction », il matérialise le cheminement intérieur de l'élève, son effort vers la compréhension et l'explication.

Les exemples présentés laissent entrevoir d'autres perspectives encore. Imaginons un élève pour qui 1789 n'est qu'une date. La **Grande Peur**, la **Nuit du 4 août**, les **droits féodaux** ne sont que des inscriptions dans un tableau chronologique. Cette situation pédagogique n'est pas seulement hypothétique. Pour un élève de 15 à 16 ans qui vit entre les Alpes et le Jura, la Révolution française, c'est un opéra rock... Perçue à travers la documentation scolaire, ce sont des dates et des libellés sans signification, avec en plus un sentiment vague de bouleversement, de changement, accompagné d'images violentes : le couperet qui tranche les têtes royales, Marat assassiné dans sa baignoire, la plume à la main.

Chercher dans les manuels, dans les dossiers documentaires, dans les dictionnaires, dans les atlas historiques la signification des **inscriptions** et l'importance des **dates** est considéré comme un travail long et fastidieux dont peu d'élèves sont capables. Il se pose donc un problème de stratégie de recherche (la recherche étant conçue ici comme un voyage dans la documentation, ou, si l'on préfère, de rendement du travail intellectuel. Etant donné les temps scolaires que nous vivons, nous ne pouvons plus négliger le point de vue de l'élève sur la manière dont il conçoit l'utilité du travail qui lui est proposé. Dès lors, comment éviter la perte de temps que représente la mise en place laborieuse d'informations ponctuelles qui restent comme autant d'îles perdues dans un océan inconnu ? Comment éviter que l'élève s'égare sur des chemins de traverse si on ne lui donne pas les moyens de reconnaître les routes principales ? Savoir choisir son chemin pose un problème de méthode. Nous avons l'innocence de croire que les schémas en annexe apportent un élément de solution. Pour mettre en évidence les références historiques les plus importantes, on pourrait noter, dans un premier temps :

- celles qui sont des nœuds de relations (analogie avec les symboles graphiques qui permettent de reconnaître les gares importantes et les gares secondaires sur la carte de géographie) ;
- celles qui sont au départ ou à l'arrivée d'un R de causalité ;
- celles qui constituent les termes d'un R d'opposition ;
- celles qui sont communes à deux ou plusieurs faits ou événements (comparer les schémas).

Pour la suite de la recherche, on choisira de préférence celles qui combinent plusieurs critères.

N.B. Les exemples présentés ne permettent pas de tirer des conclusions quant à la place que nous donnons, en classe d'histoire, aux différentes sources d'information. Comme nos autres collègues de la Francophonie nous reconnaissons la place éminente que doit, que devrait avoir le document brut dans nos leçons.

En plus d'une initiation à l'analyse du document d'histoire au sens strict, nous pensons que l'élève doit connaître les ouvrages de référence les plus courants. Nous souhaiterions le voir capable de sélectionner l'information selon les besoins, capable aussi de l'intégrer à un système de références personnel.

4. **Conclusion**

Vous aurez reconnu, au passage, dans les exemples présentés, des procédures très habituelles dans le travail intellectuel. Nous ne sommes pas assez naïf pour croire que notre démarche soit totalement nouvelle pour des maîtres d'histoire. Nous avons tous, un jour ou l'autre, eu recours aux classifications. Mais en perfectionnant les outils, en développant une véritable systématique de la classification, en insistant davantage sur l'organisation des connaissances que sur les connaissances elles-mêmes, n'apprendrions-nous pas plus sûrement à nos élèves à devenir à leur tour créateurs dans un domaine qui est encore trop souvent celui de la mémorisation fastidieuse et de l'ingestion passive des valeurs culturelles ?

Roger CHRISTE.

Annexes :

- 2 Exemples de restructuration de l'information contenue dans divers chapitres du manuel de l'élève;
- 1 fiche sur « La libération du paysan en 1789 » ;
- 2 fiches comprenant :
 - des articles de dictionnaires,
 - la « traduction » des articles sous forme de schémas.

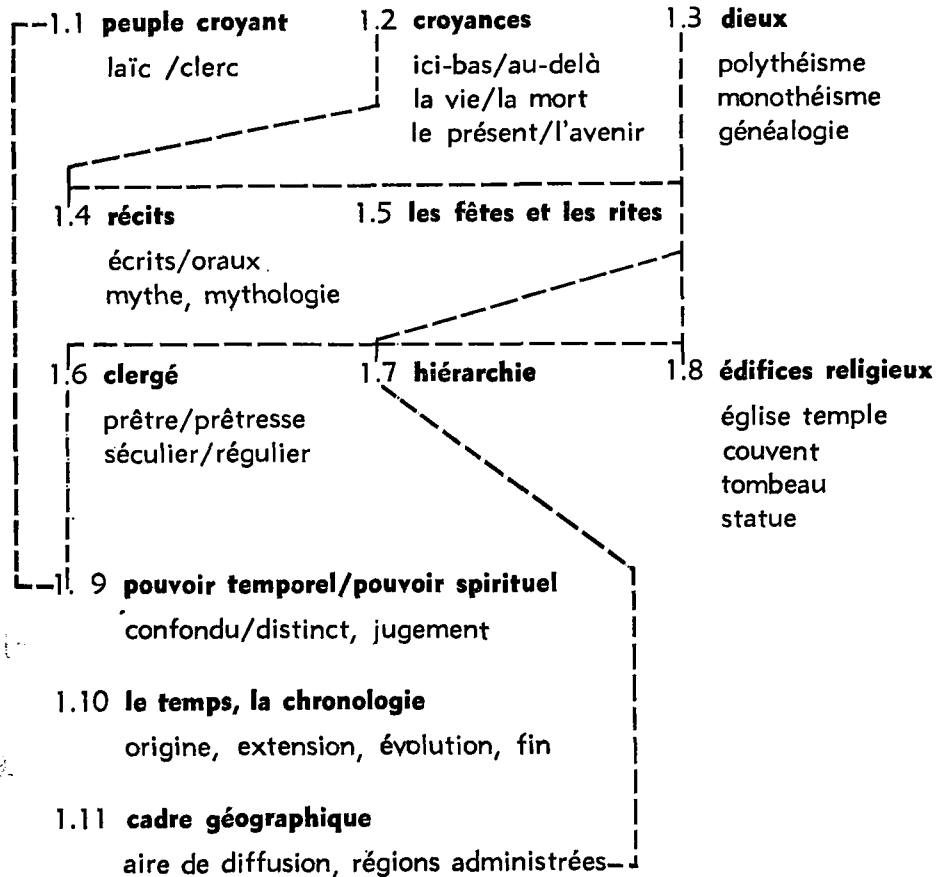
ANNEXES

Délimitation et organisation des champs sémantiques en rapport avec le concept de religion.

chapitres de réf. du man. Badoux et Déglon (Payot) :

- ch. III l'Egypte
- ch. X l'Unité du peuple grec
- ch. XXXVII l'Eglise romaine

1. RELIGION



Délimitation et organisation des champs sémantiques

Analyse des chapitres IV à XI du man. Giddey (éd. Payot).

2. CIVILISATION EUROPEENNE

1. TEMPS chronologies parallèles (Suisse, France, Angleterre, Espagne, Italie, Saint Empire, Eglise à la fin du Moyen Age)

2.1 TYPES D'ETAT

empire
royaume
état-seigneurial
état-citadin
confédération
états-pontificaux

2.2 TYPES DE GOUVERNEMENT

monarchique :
— absolu
— constitutionnel
 ● parlement
 ● Cortès
— temporel/spirituel
 ● pape
aristocratique
démocratique
diète

2.3 DYNASTIE (généalogie)

2.4 RELATIONS ENTRE ETATS

féodalité
droit d'immédiateté
alliances durables
alliances passagères
alliances par mariage

2.5 POPULATION ET SOCIETE

démographie
hiérarchie sociale

2.6 ARMEE-GUERRE

infanterie
cavalerie
armes
tactique - diplomatie

2.7 IMPOTS

aide
gabelle
taille

2.8 COMMERCE

voies terrestres
voies maritimes
foire - marché
associations commerciales
textile - matières premières

2.9 MENTALITES, IDEES

renaissance, humanisme
mécénat

2.10 RELIGION

schisme
hérésie
nationalisme chrétien
antisémitisme

Analyse documentaire : la libération du paysan en 1789

Réf. : 3 gravures de propagande (Nlle coll. Bordas, 4^e, p. 237)
(Nlle coll. Bordas, 3^e, p. 21)
(Payot, Chevallaz, p. 9)

1. Approche des documents au niveau du langage-image

- 1.1. Notion « d'élément d'information significatif »
- 1.2. Choix des « éléments significatifs » les plus importants
- 1.3. Analyse des rapports entre « éléments significatifs » importants
- 1.4. L'élément « poids de l'impôt » est tiré du doc. qui figure dans le man. de l'élève. Il présente le clergé et la noblesse écrasant le paysan sous une grosse pierre.
Sur la pierre, on peut lire « Taille, impôts et corvées ».

2. Problématique de la leçon

1^e image



— poids de l'impôt

E?

E = Nuit du 4 août 1789

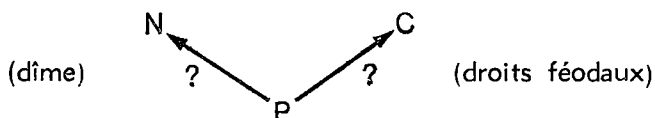
2^e image



— poids de l'impôt

1^e image

le poids de
l'impôt, sa
répartition

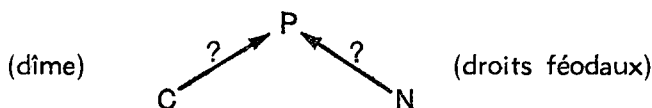


Dans quelle mesure P est-il libéré
du poids de l'impôt après le
4 août 1789 ?

2^e image

analyse critique
du document

Si la nouvelle répartition de l'impôt
aboutit au schéma suivant :



est-ce conforme à la réalité historique ?

Août (nuit du 4)

A la suite des troubles qui s'étendirent à travers les campagnes au mois de juillet 1789 — troubles dus pour la plus grande part à ce qu'on a appelé la « Grande Peur » —, certains nobles libéraux, désireux de calmer les passions, voulurent donner des mesures de satisfaction au Tiers Etat, et en particulier aux paysans. Le 4 août au soir, quelques députés, à la tête desquels se trouvaient le vicomte de Noailles et le duc d'Aiguillon, proposèrent à l'Assemblée de proclamer l'égalité devant l'impôt, de supprimer tous les droits féodaux pesant sur les personnes (servage, corvées et autres servitudes personnelles) et de déclarer rachetables les servitudes pesant sur les propriétés. L'Assemblée vota au milieu des applaudissements, au cours d'une séance qui se prolongea très avant dans la nuit. A l'aube, tous les privilèges étaient abolis. Une nouvelle France était née.

Droits féodaux

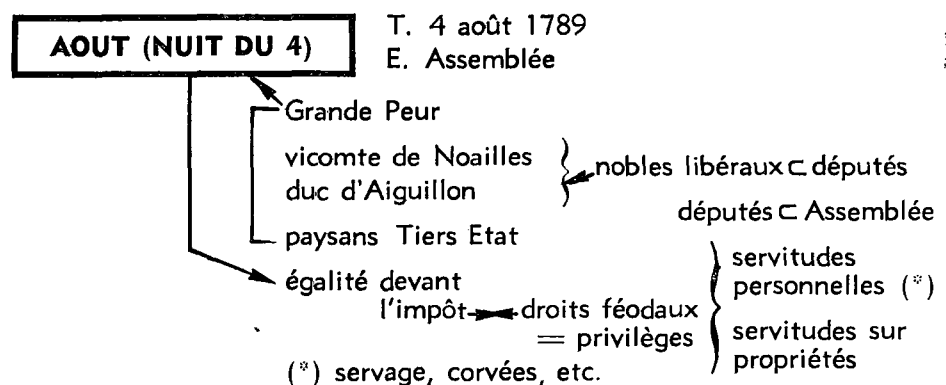
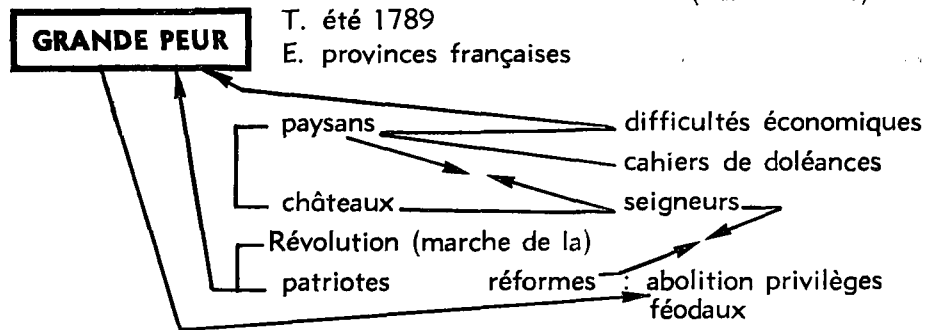
L'abolition du régime féodal, proclamée dès la nuit du 4 août 1789, fut accueillie avec joie par les populations. Les paysans déchantèrent quand, en mars 1790, ils connurent les décisions prises par l'Assemblée. Les droits féodaux ayant le caractère d'une servitude personnelle étaient en effet abolis sans indemnité (droits de mainmorte, taxes et corvées personnelles, droits de justice, de péage, de chasse et de pêche, etc.). La dîme était également supprimée. En revanche les redevances foncières « réelles » reposant sur d'anciens contrats (cens, rentes, droits « casuels » ou de mutation) devaient être rachetés à un taux onéreux. Les troubles ruraux recommencèrent. Après la chute de la royauté, l'Assemblée législative marqua un nouveau pas en avant en faisant disparaître sans indemnité les redevances seigneuriales, sauf présentation du titre primitif. Plus tard encore, le 17 juillet 1793, la Convention abolit définitivement tout ce qui restait des droits féodaux. Les titres primitifs devaient être brûlés. C'en était fini de la féodalité.

Grande Peur

Nom donné à une extraordinaire panique née au début de l'été 1789 et qui s'étendit à travers les provinces françaises. De fausses nouvelles se répandirent, en particulier l'apparition de brigands dévastant les récoltes. Le tocsin sonna, les paysans s'armèrent et pillèrent les châteaux. Cet étrange phénomène a été diversement expliqué. Selon certains historiens, il eut comme origine les manœuvres des « patriotes », désireux de bouleverser le pays pour activer la marche de la Révolution. Selon d'autres, la surexcitation des paysans fut spontanée ; elle eut pour causes leurs difficultés économiques et leur crainte de voir les seigneurs refuser les réformes demandées dans les cahiers de doléances. La Grande Peur s'apaisa après l'annonce de l'abolition des privilèges féodaux.



Analyse de 3 articles du dictionnaire de la Révolution et de l'Empire
(Ed. Larousse)



DROITS FEODAUX

chron. événements	décisions Assemblées	répercussions sociales
1789. Nuit du 4 août	abolition régime féodal →	joie dans populations
1790. Mars	décisions Assemblée : →	désenchantement paysan
	(*) - servitudes personnelles (abolition sans indemnité)	
	- dîme : supprimée	
	(**) - redevances foncières réelles : rachetables à taux onéreux →	troubles ruraux
chute royauté	Assemblée législative : abolition servitudes seigneuriales Convention : abolition droits seigneuriaux	

(*) droits de mainmorte, taxes et corvées personnelles, droit de justice, péage, chasse, pêche, etc.

(**) cens, rentes, droits casuels ou mutation.